



## Études de communication

langages, information, médiations

14 | 1993

Education, Formation : le temps de l'industrialisation ?

---

# Rationalisation de la formation : le lien social en question

*For a rational training : the social link in question.*

Yolande Combès

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/2724>

DOI : 10.4000/edc.2724

ISSN : 2101-0366

### Éditeur

Université Lille-3

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 1993

Pagination : 37-50

ISSN : 1270-6841

### Référence électronique

Yolande Combès, « Rationalisation de la formation : le lien social en question », *Études de communication* [En ligne], 14 | 1993, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edc/2724> ; DOI : 10.4000/edc.2724

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Rationalisation de la formation : le lien social en question

*For a rational training : the social link in question.*

Yolande Combès

---

- 1 La question de l'industrialisation de la formation renvoie à des évolutions multiples qui secouent ce milieu actuellement et posent un problème fondamental, celui de la redéfinition des rapports du système éducatif français et de la société.  
Cette question n'est en effet qu'une de celles qui agitent ce champ, où plusieurs logiques sont à l'oeuvre. Derouet (1989) en relève au moins trois, la logique civique au fondement de l'instruction publique ; la logique domestique plus tournée vers l'épanouissement des personnes, et qui s'est développée parallèlement à la première ; et la logique industrielle dont l'apparition est plus récente. Si cette dernière constitue l'objet de notre réflexion, il serait préjudiciable de focaliser notre attention uniquement sur elle, car, en fait, ces trois logiques s'interpénètrent. Le moment nous semble donc opportun pour faire une lecture des évolutions en cours, ceci afin d'évaluer la portée réelle de la logique industrielle ; de cerner l'évolution des valeurs sociétales au fondement des autres logiques ; et enfin d'appréhender l'évolution des relations du système éducatif avec les sphères économique, sociale, politique, culturelle et juridique.  
La finalité du système éducatif est complexe et si la sphère économique essaye de faire de la formation un instrument au service de ses objectifs, il ne faut pas oublier que la structuration du tissu social autant que la diffusion des valeurs culturelles dépendent de ce système.
- 2 Avant de poursuivre et afin d'éviter toute ambiguïté par rapport à l'emploi des termes « formation » et « éducation » dans cet article, nous définissons les champs propres à chacun d'eux. Si le terme « formation » se réfère au champ professionnel et aux différentes lois concernant la formation professionnelle, continue ou permanente, l'« éducation » est un terme plus englobant qui concerne la mise en oeuvre de moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain dans son ensemble, de l'enfant à l'adulte. Ces deux termes sont profondément imbriqués l'un dans l'autre et il

est difficile de les définir séparément. Cependant nous réserverons l'emploi du mot « formation » au champ de la formation continue et professionnelle, et celui d'« éducation » soit strictement au champ de la formation initiale, soit aux deux champs imbriqués, comme nous l'avons fait précédemment. Dans le titre, nous avons accolé le terme de « rationalisation » à celui de « formation », dans la mesure où le processus s'est amorcé dans ce secteur et où la formation ne peut être véritablement dissociée du système éducatif ; dans les autres pays européens d'ailleurs cette distinction n'est pas aussi nette.

## 1. Le processus de rationalisation du système éducatif.

- 3 Dans un premier temps, nous chercherons à cerner les formes de structuration que la logique industrielle suscite. Nous avons préféré le terme de « rationalisation » à celui d'« industrialisation ». En effet, l'organisation de ce champ selon les principes rationnels d'efficacité, qui soumet tous les éléments le composant à une étude scientifique et statistique, et le rend ainsi comparable à tout autre secteur d'activité économique, est certainement la rupture épistémologique la plus forte que vit ce milieu actuellement.
- 4 Ce rapprochement de l'économie et de la formation, particulièrement lisible à travers l'analyse du juridique, de la technique et de la gestion statistique du savoir, s'est accentué au cours de ce siècle.

### 1.1. Un processus facilité par le dispositif juridique.

- 5 Selon Derouet (1989), la logique industrielle, si elle s'épanouit dans les discours depuis cinq six ans, a des origines antérieures. Fayol, ingénieur français, avait conçu une structure rationnelle des entreprises au début du siècle, en imaginant de découper l'entreprise en différentes fonctions supervisées par la fonction administrative. Il avait envisagé, dans le même temps, une rationalisation de l'éducation à partir des principes de l'organisation administrative.  
Or ce processus de rationalisation a été, dans les faits, préparé par voie réglementaire, dans la mesure où c'est un ensemble de lois qui ont fait de la formation un instrument au service des objectifs économiques, en lui assignant comme fonction d'ajuster la main-d'œuvre aux besoins économiques et de traiter les effets négatifs de la rationalisation et de son corollaire, l'augmentation de la productivité (chômage-malaise social).
- 6 Nous avons fait le choix de nous centrer sur la formation pour cette partie concernant l'analyse du système juridique, car c'est dans ce champ que les évolutions les plus notables ont eu lieu (quoiqu'il faille remarquer que toute modification affectant le champ de la formation a des répercussions sur l'éducation dans son ensemble). Sans être exhaustif sur ce sujet, nous noterons qu'au cours du XX<sup>e</sup> siècle les politiques légiféreront sur la formation des adultes après que la Troisième République ait instauré un système éducatif de formation initiale.
- 7 Les rapports entre la sphère économique et l'État vont en fait évoluer au cours du temps: alors que « l'intervention de l'État dans le jeu économique est jugée contre nature » au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle (loi sur l'apprentissage du 22 février 1851), les pouvoirs publics, de 1909 à 1959, prennent un rôle de plus en plus important dans ce champ, le patronat se dérochant à tout effort dans ce domaine. L'État devient d'abord un arbitre, puis un acteur à

part entière : la loi Astier (25 juillet 1919) met en place un enseignement technique et industriel (création des CAP) capable de répondre aux besoins de l'industrie et du commerce, puis le décret du 30 octobre 1935 institue la formation comme lutte contre le chômage. Enfin, après la guerre, les différentes lois instituées relatives à la formation tendent à mettre celle-ci au service des objectifs économiques dans les différents plans.

C'est au cours du troisième plan (1958-61) que les facteurs économiques dominent les débats sur ce sujet. Cette période d'expansion économique, de mutation industrielle, d'accélération de l'évolution scientifique et technique est favorable au développement de la formation. Par rapport aux besoins du système productif, les pratiques éducatives antérieures sont jugées insuffisantes dans la mesure où elles ne répondent pas aux transformations de la structure de l'emploi et à la nécessaire adaptation des travailleurs aux nouvelles technologies. En effet la politique malthusienne à court terme menée lors du premier plan (1946-53) avait privilégié des formations accélérées, courtes, efficaces, immédiatement rentables. Le législateur (loi 31 juillet 1959) met donc en place un système de formation structuré en filières professionnelles, sanctionné par des diplômes précis. A partir de ce moment-là, tout un système institutionnel est en place, et les textes juridiques s'ouvrent de plus en plus aux discours économiques.

- 8 Les plans suivants (1962-65) et (1966-70) assurent reconversion, mobilité professionnelle, adaptation des travailleurs; la loi du 18 décembre 1963 crée le Fonds National pour l'Emploi destiné à favoriser des mesures d'aide à l'emploi ; et la loi du 3 décembre 1966 « Orientation et programme de formation professionnelle » a le triple objectif de « coordonner, accélérer, compléter les actions des entreprises ».
- 9 A la faveur du mouvement social de mai 1968, les négociations sur la formation sont un moment d'accord tacite entre syndicats, État, patronat. La réglementation du 31 décembre 1968 relative à la rémunération des stages de formation professionnelle semble privilégier le droit des personnes par rapport aux droits des institutions. « Cependant l'examen juridique du texte montre une nouvelle fois que cette loi est conditionnée par le poids des exigences de l'économie » (position des travailleurs, situation de l'emploi, fonction attribuée à la formation). Ce sont pourtant les partenaires sociaux qui se sont constitués comme acteur producteur du droit de la formation avec le texte fondateur du droit de la formation continue (9 juillet 1970). La formation reçoit alors des fonctions ambitieuses de progrès social, de développement technique, de croissance économique. Elle reste dans les textes, comme dans les faits, au service de la production même si les individus peuvent y trouver la satisfaction de leurs aspirations avec le congé-formation rémunéré qui devient un droit des salariés (Delamotte)<sup>1</sup>.  
La formation vue sous l'angle de la rationalisation est, au cours de ce siècle, une arme de combat, un outil de transformation sociale au service de l'économie et du politique.
- 10 Le monde de l'économie ne peut agir dans nos sociétés postindustrielles sans l'intelligence des hommes ; l'investissement porte plus sur l'immatériel que sur le matériel dans les secteurs productifs, et ce sont donc les services qui se développent de plus en plus provoquant ces dernières années un « long mouvement de tertiairisation de la sphère productive » (Carton, 1990). La loi de 1971 qui reprenait dans un système global tous les textes précédents et qui instituait pour la première fois « le marché de la formation continue » a été confirmée par celle de 1991 sur ce point. Durant ce laps de temps, nombre d'organismes et de sociétés de formation ont été créés pour répondre aux besoins des entreprises dans les années 80 et pour leur permettre d'adapter les ressources humaines aux enjeux auxquels elles sont confrontées (internationalisation des échanges,

modernisation, nouvelle logique économique, tertiairisation).

On constate donc que la réglementation offre un cadre global favorisant le lien entre économie et formation, et qu'elle favorise, sans l'instituer, une rationalisation importante de ce secteur.

## 1.2. Le rôle joué par la technologisation.

- 11 L'argument le plus avancé pour soutenir la thèse de l'industrialisation de la formation concerne l'essor de la technologie éducative. Porcher-Mariet (1976) font ainsi remarquer que les développeurs visent « une véritable industrialisation de la formation », et Derouet (1989) souligne que « la logique industrielle s'appuie beaucoup sur les objets ». On constate, dans les faits, que les relations des hommes à la formation passent de plus en plus par un immense réseau d'objets et de services techniques qui évoluent vers une marchandisation. Ainsi une communication s'effectuant de plus en plus à distance, et médiée par des techniques, pénètre le milieu de l'éducation. L'utilisation de ces produits ou services conduit à rationaliser les rapports entre formés et formateurs et introduit l'organisation technologique du savoir.
- 12 On peut considérer que ce processus s'amorce tout juste et que dans ce domaine prédominant encore l'économie du prototype et la gestion de l'expérimentation. Cependant, comme le note R. Pirson (1992) qui analyse le rapport de l'éducation et des nouvelles technologies en Europe, « l'introduction des technologies de l'information à l'école entre dans une phase de légitimation incontestable ». Celle-ci tient au fait que l'on accorde à ces outils la potentialité d'adapter l'école au monde extérieur. La société étant de plus en plus conditionnée par l'usage de nouveaux modes d'apprentissage et de communication, le développement de projets européens en matière de Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) suppose la redéfinition des systèmes éducatifs et des pratiques pédagogiques en fonction de l'évolution technologique des sociétés modernes. L'auteur rappelle que les NTIC pourraient être une arme redoutable à l'usage exclusif du pôle fort d'une société duale qui marginaliserait d'autant le plus faible, celui-là même qui est traditionnellement tenu à l'écart ou qui n'a pas pu encore accéder aux savoirs.

## 1.3. Le processus de rationalisation du monde du savoir.

- 13 Le dernier argument qui confirme la rationalisation, et qui va dans le sens de l'industrialisation, concerne la pénétration d'une logique gestionnaire dans le milieu éducatif.
- 14 Le savoir dans sa généralité devient peu à peu l'objet d'une production réglée sur le modèle performatif de l'action instrumentale (spécialisation et sectorisation des formations, différenciation quant à la structuration des contenus en fonction de publics ciblés, mise en place de mécanismes de standardisation et nouvelles formes de production du savoir). Ce changement progressif du statut du savoir est, comme le changement du statut de l'information, corrélatif « de la colonisation du monde vécu social par les impératifs d'une gestion systématique de l'économie et de la société (recherche de performance) » (Quéré, 1982, p. 130). L'idée de la « performativité » nécessaire de la formation, avancée sous couvert de modernisation, s'appuie sur la propagation de la pensée managériale dans le champ éducatif, pensée qui, sous forme idéologique et

pratique, agit dans le sens d'une instrumentalisation en vue d'optimiser le marché. Cette idée a aussi besoin de s'appuyer sur des outils de gestion qui confortent son bien-fondé : au niveau micro, l'évaluation purement managériale qui mesure l'efficacité de chaque établissement scolaire par exemple ; et au niveau macro-social, la mesure scientifique et statistique qui tente d'assurer la gestion du système éducatif dans son ensemble. La statistique tend alors non pas à décrire des établissements ou organismes réels, mais à construire des ensembles abstraits d'« unités productives de savoir », afin de rendre possibles la prévision et la planification, et de pouvoir répondre aux fluctuations de la demande (ajustement de l'offre et de la demande au niveau de l'emploi par exemple). Les résultats statistiques peuvent être remarquables de précision, mais dans leur ordre, et pour le modèle qui oriente leur élaboration. Ces évolutions gestionnaires présagent une série de mutations conflictuelles autour des conceptions diverses de l'évolution du milieu éducatif et surtout de la gestion des établissements scolaires: la mesure, forme et fondement du calcul économique, est un lexique universel rendant possibles les comparaisons dans l'espace (Europe par exemple) et le temps (évolutions temporelles). Son intrusion dans le champ de l'éducation peut devenir, tout comme l'introduction des technologies éducatives, une condition et un effet de sociabilité par le biais du regroupement d'acteurs sociaux qui s'impliquent dans ces nouveaux moyens et s'assurent ainsi un nouveau pouvoir. « La notion de projet d'établissement correspond à une forme moderne de la volonté de rationalisation... la nouveauté réside dans le fait que cette rationalisation ne se fait pas par voie réglementaire mais qu'elle passe par le consentement et la participation des individus »... La parenté avec la notion de projet d'entreprise s'inscrit bien dans un courant d'industrialisation du système éducatif (Derouet, 1989, pp. 11-12).

## 2. Fondements culturel, politique et social du système éducatif : quelles évolutions?

- 15 L'étude du processus de rationalisation qui pénètre peu à peu le champ de l'industrialisation de l'éducation ne permet d'appréhender qu'une partie des problèmes qui se posent aujourd'hui à ce champ. Pour consolider notre réflexion, il nous semble qu'un triple questionnement s'impose :
- en premier lieu, celui concernant les fondements initiaux du champ éducatif et le rapport évolutif de ce champ au champ politique, culturel et social, « tant il est vrai que le passé continue à éclairer et à guider - bien ou mal - les comportements présents » (De la HayeMiège, 1984a, p. 98);
  - ensuite, celui lié aux dimensions nouvelles des problèmes en cause : le passage, par exemple de la nation comme valeur référentielle de la logique civique à l'idée transnationale liée à l'Europe; la tendance à la dualisation de la société qui devient particulièrement sensible dans le champ éducatif et qui rend problématique le souci d'équité avancé dans les textes fondateurs de l'école ; la rupture avec une conception durkheimienne de la « formation comme inculcation de règles, normes, valeurs, par des institutions à des individus passifs » (Dubar, 1991, p. 18) qui repose autrement la question de la citoyenneté ;
  - enfin, à la lumière des fondements du système éducatif et des bouleversements en cours, la question des choix à réaliser dans ce domaine.

- 16 L'industrialisation de la formation doit être appréhendée, nous semble-t-il, à travers ce jeu complexe d'interrogations qui traversent non seulement le système éducatif dans son ensemble mais aussi la société tout entière.

## 2.1. Les fondements initiaux du champ éducatif.

- 17 « L'idéologie scolaire de la III<sup>e</sup> République s'appuyait sur l'idée française de nation, associée dans la pensée républicaine et laïque, au triomphe de la raison sur les traditions » (Touraine, 1992, p. 81). Ce principe politique du nationalisme repose sur la congruence de l'unité politique et de l'unité nationale ; aussi le système socioéducatif, dans ce contexte, est-il chargé de la construction de l'unité culturelle de la nation ; et l'État, en tant qu'autorité politique, devient « l'instance qui détient le monopole de l'éducation légitime ». En conséquence, « au mode traditionnel de reproduction culturelle » se substitue « un système pédagogique qui forme chez les individus des compétences homogènes, fonctionnelles pour leur insertion dans l'économie et la société » (Ferry, 1990, p. 82).
- 18 L'école, à l'origine, a été ainsi imaginée comme un lieu de socialisation dans le sens que lui donne Durkheim, celui de la création d'une conscience collective (Touraine, p. 161). Dans cette forme de pensée, l'école permet à l'individu à la fois de s'émanciper par rapport aux règles de la tradition en intériorisant d'autres systèmes de valeurs, de nouvelles normes sociales, et de s'intégrer socialement dans une société moderne.
- 19 Dans la mesure où l'intégration culturelle qui permet l'adhésion aux valeurs universalistes (liberté, justice, égalité...) est assurée par l'accès à la culture écrite, la mise en place d'un discours législatif et pédagogique, et d'institutions telle l'instruction publique, était devenue nécessaire. « La dimension normative étant la clé d'une simulation de la maîtrise du procès de socialisation » (Quéré, 1982, pp. 124-126 et p. 93), l'école sert ainsi, dans ce contexte, de lieu d'inculcation de ces normes.
- 20 L'analyse des discours est révélatrice de l'idéologie développée à l'époque: le développement national est associé à l'idée de croissance économique, la modernisation à celle du développement humain, le triomphe de la raison à celle de la liberté, et la formation de la nation à celle de la victoire finale de la justice sociale. Des idées généreuses sont aussi avancées, tels le principe d'égalité des chances et l'idée de rendre citoyens tous les membres de la nation. Condorcet, dans son projet présenté devant l'assemblée législative les 20 et 29 avril 1792, exprimait l'idée que « l'acquisition du savoir est indissociable de la citoyenneté et du rôle politique de l'individu » (Terrot, 1983). Cette pensée a été reprise par des doctrinaires socialistes en matière de formation au XIX<sup>e</sup> siècle, tels que Cabet et Buonarrotti, mais eux-mêmes, dans leur propre courant, étaient confrontés à Saint-Simon qui prônait avant tout l'industrialisation, et à Prud'hon qui insistait sur l'apprentissage continu du métier.
- Les pré-supposés unificateurs de la société laïque introduisent la vision d'une société uniforme et homogène, mais dans la réalité maintes contradictions apparaissent.

## 2.2. Bouleversements des repères antérieurs et émergence de nouvelles dimensions.

- 21 La formation, on l'a vu dans la première partie, va être au cours du siècle de plus en plus au service de la sphère économique. Ce processus va générer des réactions de la part des

partenaires sociaux qui se situent dans un mouvement de lutte des classes. Les acquis sont notables, telle la loi Delors de 1971, qui instaure l'idée d'une formation des adultes, dite formation continue, destinée à maintenir ou accroître les connaissances professionnelles, intellectuelles ou culturelles des individus. La réconciliation de l'économique et du social, obtenue en 1968, symbolise le consensus minimum obtenue par les trois partenaires : État, patronat et syndicats, à la suite d'un événement « mai 68 » suscité, entre autres, par l'éclatement de ces deux sphères. Les concessions accordées alors aux travailleurs sont relatives à leurs aspirations personnelles (développement personnel, progrès social de l'individu) ; en contrepartie ces derniers acceptent le progrès économique et technique. Les termes employés sont révélateurs de cet état de fait : la formation doit favoriser progrès économique et social, développement professionnel et culturel et être une réponse aux besoins économiques et à la satisfaction des travailleurs. Ainsi les antagonismes sont occultés et les individus et l'entreprise montrent qu'ils ont des intérêts communs dans le développement de la formation. Celle-ci est au service de la production et doit être une réponse aux besoins des hommes. De la sorte, la formation permanente affirme sa fonction intégratrice; la force d'imposition de la sphère économique par rapport aux sphères politique, sociale et culturelle est réelle; et pourtant on constate une articulation permanente entre ces sphères.

- 22 Il est remarquable de constater, par ailleurs, que la question de la citoyenneté est, dans les faits, occultée au profit du développement personnel de l'individu. Cette valorisation de la sphère privée par rapport à la sphère publique éclaire différemment la place accordée à la logique domestique, au sein du système éducatif, dans notre société. Une corrélation existe entre la montée de l'individualisme et le fait qu'on privilégie, à l'école et au sein de la formation continue, l'épanouissement de la personne au détriment d'inculcation de valeurs collectives. Sur le plan du lien social, cette rupture n'est pas sans conséquences. P. Ricoeur, sur un plan plus politique, explique la désaffection actuelle de la logique civique à partir de la laïcité de l'État qui fait de l'école un foyer de totale neutralité de convictions. Cette mise entre parenthèses des convictions conduit à une perpétuelle tentative d'affaiblissement du dynamisme propre à la société par l'État, ce qui a pour corrélation « l'individualisme passif des citoyens » (Rocard et Ricoeur, 1991). Des chercheurs du champ de la communication relèvent également que « la communication publique, par exemple, tient à distance les sujets citoyens et qu'au lieu de développer le débat démocratique, elle tend à en prendre la place ou à maintenir la dépossession » (De la Haye et Miège, 1984, p. 142).
- 23 En matière d'éducation, l'obligation civique de l'égalité d'instruction est un idéal qui dans nos sociétés rentre aussi en tension avec les contraintes d'efficacité (Derouet, 1989, p. 14). Et des chercheurs tels que Bourdieu et Boudon rendent compte dans leur travaux de la permanence des inégalités des chances scolaires comme des chances sociales (Boudon, 1973). Cette situation semble s'aggraver à l'heure européenne. En effet, comme l'exprime Pirson (1992, pp. 12 et 31), on voudrait imaginer que la Communauté européenne s'attache à définir, en matière d'éducation, un projet pédagogique global, cohérent et incontournable, dont l'objectif prioritaire serait la lutte contre les tendances dualisantes de nos sociétés. Mais la construction d'une vraie communauté solidaire, qui concerne aussi les citoyens, et où l'éducation et la formation contribueraient à cet effort, ne semble pas la voie adoptée. Depuis le traité de Rome, c'est une Europe économique qui s'élabore et les initiatives communautaires, en matière d'éducation, sont souvent ressenties en terme d'ingérence par chacun des États. De ce fait, on voit se développer des programmes



utilisant les NTIC qui tentent de contourner les obstacles politiques et institutionnels. Ce processus, qui relève de la logique industrielle, ne fait qu'accentuer les inégalités et ce sont des programmes discriminants qui pour l'instant sont suscités (COMETT, FORCE...).

### 3. Redéfinition des rapports du système éducatif à la société.

- 24 Les difficultés que le sujet de l'industrialisation suscite dans le champ éducatif repose la question de l'action publique.

Le sujet de l'éducation au niveau de l'Europe nous rappelle en effet que, si l'organisation des marchés est aujourd'hui transnationale, les légitimités culturelles et politiques de définition des systèmes éducatifs restent circonscrites à l'espace des états. D'ailleurs, la tradition française de « service public » part du principe que l'État est garant du bien commun et doit offrir les services qui permettent de l'assurer. C'est ainsi qu'il a constitué et contrôlé le système éducatif et qu'il en a assuré aussi la gestion. Ce concept varie suivant les époques ou le système de pensée politique dominant<sup>2</sup>. Aujourd'hui, il paraît indispensable de différencier les fonctions de l'État : « service public », instance publique, opérateur public, entreprise publique etc. Si le « service public » a été construit, selon un schéma monolithique en France (l'appareil administratif d'État), il est actuellement éclaté en segments très diversifiés qui échappent parfois à la régulation centrale (Chevalier, 1991, pp. 123-124), La décentralisation peut être considérée comme un des moyens qui a favorisé l'émergence de ce modèle pluraliste. A partir de ce modèle, il est possible d'envisager de laisser à l'État un rôle d'arbitre en accordant une autonomie de gestion aux différentes institutions publiques. Ainsi, on pourrait opérer une distinction entre la fonction de contrôle et la fonction de gestion du « service public »<sup>3</sup>. Le changement évoqué implique toutefois certaines précautions quant à sa mise en œuvre : il ne peut être envisagé de la même manière pour l'éducation et pour d'autres instances publiques, et surtout il réclame une redéfinition du rôle de l'action publique dans la société.

- 25 L'industrialisation doit être pensée en termes politiques, car selon le point de vue adopté, l'État ou toute autre instance représentative (Communauté Européenne) verra sa fonction caractérisée de manière radicalement différente. L'éducation est d'ailleurs au centre de confrontations multiples, car deux courants s'affrontent sur la question de l'intervention des sphères économique, politique, sociale ou culturelle, vis-à-vis du système éducatif. Certains libéraux orthodoxes soutiennent de leur côté que l'État doit s'abstenir d'intervenir dans le domaine de l'éducation et de la culture, afin de laisser ces secteurs à la seule sphère économique. Il n'y a guère en fait qu'aux USA qu'on applique cette philosophie du laisser-faire ; il est vrai que la doctrine utilitariste, fort influente dans ce pays, trouve légitime le sacrifice d'une minorité pour permettre la satisfaction de la majorité. Ce courant d'idées est loin de laisser les Américains indifférents : le livre du philosophe J. Rawls, « Théorie de la justice » (1987), vif réquisitoire contre les utilitaristes qui préconisent de garantir « un minimum social satisfaisant » aux plus défavorisés, en est une preuve. J. Rawls défend l'idée de « maximiser la part minimale » parmi les partages inégaux (principe du « maximin »). Ces partages inégaux concernent les différences de revenus et de richesse, les différences d'autorité et de responsabilité dans les organisations en tout genre et non les libertés de base de tout individu qui se réfèrent au premier principe. Celui-ci doit assurer l'égalité de tous les citoyens devant la loi, il est lexicalement prioritaire par rapport au maximin.

Par rapport à la position extrême des libéraux orthodoxes, un autre courant base son argumentation sur la fonction sociale de la culture, sa valeur symbolique irréductible à sa valeur marchande. Il en appelle à la souveraineté et à l'identité nationale et oppose la notion de biens marchands et de biens non-marchands<sup>4</sup>. Nous conviendrons avec G. Tremblay (1990), qui cite ce courant, que l'opposition se situe plutôt entre la valeur d'usage et la valeur d'échange de l'un et l'autre de ces biens. Il semble nécessaire, en effet, d'échapper à un raisonnement qui « considère, soit que tous les biens sont de type marchand, soit que, par principe, certains échappent totalement au marché » (Rocard, Ricoeur, 1991, p. 6).

C'est donc bien la recherche d'une position médiane entre ces deux courants qui semble nécessaire.

- 26 La distinction entre valeur d'usage et valeur d'échange pose la question de la pluralité des biens. En effet, certains biens – dont l'éducation – engagent l'avenir et exigent qu'une réflexion s'établisse sur leur portée à long terme pour la société. Concevoir la société comme un système institutionnel de type distributif comme le fait Rawls, permet précisément de réfléchir à une représentation de la justice sociale qui ne s'énonce plus dans les termes traditionnels du rapport entre État et citoyens assistés (Rocard, Ricoeur, 1991). Ricoeur défend l'idée qu'il faut mettre l'accent autant sur la signification propre des choses à partager, sur leur évaluation en tant que biens distincts, que sur leur répartition. S'il approuve la démarche de J. Rawls sur bien des points, dont le principe du maximin, il dénonce le fait que cette approche soit purement procédurale, qu'elle tende à libérer le « juste » de la tutelle du « bien » et à mettre sur le même plan tous les « biens sociaux premiers » ; il prône au contraire la dialectique entre le « bon » et le « légal », et la nécessité de mener une réflexion sur le statut du bien éducatif par rapport aux autres biens à distribuer (Ricoeur, 1991, pp. 176-195).
- 27 Au terme de cette réflexion, nous constatons donc qu'à l'affaiblissement de la logique civique dans l'éducation correspond la montée d'une logique domestique coïncidant avec la montée de l'individualisme. Celle-ci favorise un retour sur l'individu qui prépare, en quelque sorte, le terrain à la logique industrielle: cette dernière, en effet, présuppose spécialisation et sectorisation des formations, organisation du contenu en fonction de publics ciblés et accès possible à la sphère privative. Ces deux logiques n'en sont pas pour autant similaires puisque « la pédagogie industrielle envisage sans frémir la disparition des espaces de sociabilité traditionnels » (Derouet, 1989, p. 25), alors que la logique domestique promeut l'épanouissement personnel, qui suppose la rencontre avec l'autre. Ces longs mouvements de fond ne sont pas propres à la seule sphère éducative. Habermas souligne dans ses ouvrages que l'activité rationnelle, celle du monde du travail, touche l'ensemble du corps social et empiète sur les sphères de l'interaction et de la représentation, c'est-à-dire de la relation et du symbolique. Dans la mesure où l'idéologie du progrès, poussée à son extrême, a remplacé la mythologie et la religion dans leur fonction de cimentation idéologique, les logiques propres au monde du travail, qui occupent un espace restreint dans les sociétés traditionnelles, ont envahi peu à peu tout l'espace de nos sociétés (Tremblay, 1990, pp. 48-49).
- Des interrogations restent cependant en suspens; le retour sur l'individu suscite en effet des raisonnements divergents quant à l'évolution des structures sociales.
- Pour les néo-modernes, tel Habermas, la cimentation idéologique du social ne peut plus reposer sur les mêmes normes et valeurs qu'auparavant. Toutefois, pour ce courant, le pôle institutionnel continue à jouer un rôle essentiel. Il « procède de l'élaboration

collective permanente des conditions de mise en oeuvre du social ». Il est un « neutre construit », un « tiers symbolisant » (Quéré, 1982, pp. 30-31).

Les post-modernes s'opposent à cette représentation de la société et du lien social, ils s'accommodent d'un « espace social sur fond d'hétérogénéité ». Pour eux, il n'y a pas de principe transcendantal, de méta-niveau tel que le pôle institutionnel (Ruby, 1990).

Le système éducatif, en tant qu'institution chargée de former les individus, a un rôle particulier à jouer, tant vis-à-vis de chaque personne, que vis-à-vis de la société; mais il est dépendant des représentations que la société se fait d'elle-même. La manière de penser nos structures sociales, la place de l'individu et le lien social change la fonction que l'on accorde à l'éducation. La question de l'industrialisation de la formation, abordée d'un point de vue politique, nous renvoie au rôle des sphères de l'interaction et de la représentation dans notre société.

---

## NOTES

1. Les éléments d'information concernant les lois juridiques relatives à la formation nous ont été fournis par É. Delamotte qui les développe dans un chapitre de sa thèse (en préparation).
2. Voir G. Tremblay (1985), *Le service public: principe de base de la radiodiffusion canadienne*. Rapport de recherche, Commission Caplan-Sauvageot, multigr.
3. G. Tremblay (1985), *op. cit.*
4. Voir A. Rostein (1986), *The Use and Misuse of Economics in Cultural and Broadcasting Policy, report presented to the Task Force on Broadcasting Policy*, multigr.

---

## RÉSUMÉS

L'auteur montre que l'industrialisation de la formation ressort d'abord d'un processus et d'une idéologie de la rationalisation. En premier lieu, l'État cherche depuis longtemps à rationaliser la formation, notamment professionnelle, par la voie réglementaire, pour qu'elle remplisse les objectifs qu'il lui assigne. Mais il y a aussi la rationalisation des rapports formateurs/formés que provoque la technologisation des outils de formation. Et enfin le développement d'une préoccupation de gestion (évaluation, prévision, planification) dans ce secteur.

Dans un deuxième temps sont soulignées les évolutions concomitantes qui affectent l'ensemble du secteur éducatif: des modifications dans les valeurs. Les idéaux fondateurs (construction d'une identité nationale par la formation et par sa dimension normative) ont été bouleversés par la prise en compte d'une logique économique. Une telle définition de la formation était confrontée elle-même aux aspirations des travailleurs à un développement professionnel et culturel. On notera enfin que la « logique domestique » n'était pas absente, la formation prenant en compte le développement personnel.

L'industrialisation de la formation doit être pensée en termes politiques d'action publique: le

cadre transnational des marchés ou de la construction européenne n'affecte pas la légitimité propre de chaque état en matière d'action éducative; même si de nouveaux rôles sont ouverts à la puissance étatique, l'objectif reste de former des individus. Mais, paradoxalement, un tel retour de l'individu et l'affaiblissement de la logique civique favorisent le terrain de la logique industrielle. Faisant le point sur les interrogations actuelles de la philosophie politique, l'auteur rappelle que la manière de penser nos structures sociales, la place de l'individu et le lien social, change la fonction que l'on attribue à la formation.

The author shows that industrialized teaching results from a process to a new theory of rationalization. In a first step, the state has long been trying to rationalize teaching, chiefly professional training so as to reach the assigned objects while following the well-usual rules. But the new technological means of teaching which involve more rational links between trainers and trainees have to be considered too. And finally the development of a managing system (grades, estimations, planning) is also needed in that sector.

In a second part, she stresses the concomitant evolutions which act upon the whole teaching sector, i-e the changing values. The founding patterns (the making of a national identity through a standard centralized system of teaching) have been unsettled by the necessity of taking into account the logic of economy. The first definition of teaching was confronted in itself with the expectations of workers towards a professional and cultural development. Lastly it should be remarked that an internal logic wasn't neglected as the training was taking care of personal development.

An industrial teaching should be considered in political terms of public action: the international extension of markets or the building of Europe doesn't affect the proper rights of each state concerning educational decisions; even if new roles are open to each national power, the object is still the development of each individual person. But, paradoxically, this come-back to individuality, as well as a weakening of civic reasoning, paves the way to industrial motives. Determining the position of the present issues in political philosophy, the author points out that the way we conceive our social structures, the place of the individual and the social links bring some changes in the role assessed to teaching.

## INDEX

**Mots-clés :** formation, système éducatif, éducation, rationalisation, industrialisation, service public, économie des services

**Keywords :** training, educational system, education, rationalization, industrialization, public utility, service economy

## AUTEUR

**YOLANDE COMBÈS**

**Yolande Combes**, C.N.E. T. Paris